

Masschelein, Jan

Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 197-210. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Masschelein, Jan: Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 197-210 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219861 - DOI: 10.25656/01:21986

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219861>

<https://doi.org/10.25656/01:21986>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
 I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
 II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
 III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang

*Bemerkungen über Handeln und Pluralität**

„L' homme est chez soi dans une société, avant de
l' être dans une maison“ (Emmanuel Levinas).

1. Einführung: Pädagogik und Modernität

Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang stellt sich heute in einem Kulturkontext, in dem es nicht länger deutlich ist, wie FLITNER noch annehmen konnte, was das erzieherische Phänomen überhaupt ist (FLITNER 1950/1983, S. 135). Die Behauptung SCHLEIERMACHERS, daß „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, (...) als bekannt voraussetzen“ sei, ist zweifelhaft geworden (SCHLEIERMACHER 1959, S. 36). Die ‚philosophischen Denkbedingungen der Erziehung‘ (OELKERS 1988, S. 172) werden unsicher. Dies alles hängt ohne Zweifel mit der Krise des Projekts ‚Moderne‘ zusammen. Unser Begriff von ‚Erziehung‘ ist ja mit der Entstehung der Moderne verbunden (KLAFKI 1986; HELLEMANS 1989). Doch ist eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig, da zumindest zwei Konzepte von Modernität unterschieden werden können (VERSCHAFFEL 1989). Modernität eins kann man beispielsweise anhand des Dekrets *Lamentabili Sane Exitu* des Sanctum Officium und der Enzyklika *Pascendi Dominici Gregis*, beide aus dem Jahre 1907, charakterisieren. Als Kennzeichen für die Ketzerei der Modernität werden da erwähnt: das Prinzip der Entwicklung (das Werden, der Fortschritt), der Subjektivismus und der Individualismus, die Freiheit und die Gleichheit; kurz das *historische* Denken, das die ‚Menschheit‘ als den Helden der Geschichte auf dem Weg zur Befreiung erscheinen läßt. Dieses Denken ist mit der Erfahrung des Homo Faber verbunden: des schaffenden Menschen, der seine Bestimmung im Schaffen eines Produkts, in seinem ‚Werk‘ findet (vgl. ARENDT 1960). Demgegenüber steht Modernität zwei, die VERSCHAFFEL die ‚ästhetische Modernität‘ nennt. Diese zweite Modernität ist weder eine Überzeugung noch ein Gedanke, sondern eine Weise des Gewährwerdens, eine Aesthesis, eine Empfindsamkeit, die als ‚Trieb nach Neuerung‘ oder ‚Curiositas‘ gedeutet werden kann (VERSCHAFFEL 1989, S. 49). Diese Modernität orientiert sich nicht an den Begriffen ‚Subjekt‘ oder ‚Geschichte‘. Es handelt sich um die Modernität, die sich aus der Erfahrung des Menschen in der Großstadt erschließt: die Modernität des ‚neugierigen Malers, des Flaneurs, des begeisterten Beobachters‘, ‚der flüchtigen Kontakte, des Geplauders, der Abwechslung und der Aufeinanderfolge von Sensationen, Gesichtern, Nachrichten‘ (ebd., S. 51). Die Ausgangspunkte dieser ästhetischen Modernität sind unserem Erziehungs-

begriff völlig fremd (siehe auch OELKERS 1985), sind aber gewissermaßen als Motive im Post-Modernismus enthalten. Die postmoderne Zeit, die Zeit der Antipädagogik, unsere Zeit, beginnt mit dem Zweifel an der Ausgangsposition der ersten Modernität. Sie beginnt mit der Problematisierung des Subjekts und des Verhältnisses zwischen Subjektivität und Intersubjektivität. Sowohl das ‚Prinzip der Entwicklung‘ (das Prinzip des ‚vernünftigen Fortschritts‘) als auch die Idee der autonomen (vernünftigen) Subjektivität werden in Frage gestellt und bestritten. Damit wird die moderne Pädagogik grundsätzlich angegriffen (vgl. u.a. OELKERS 1981, BIESENBAACH 1988). Denn die Pädagogik thematisiert gerade die Subjektivität unter dem Aspekt der Beeinflussung der Entwicklung zur (vernünftigen) Selbstbestimmung und verteidigt, wenn auch stets auf paradoxe Weise, die Rechte des autonomen Individuums gegenüber den Ansprüchen der Gemeinschaft (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 81).

Es stellt sich die Frage, ob nicht bei der Formulierung eines pädagogischen Grundgedankenganges, der den heutigen Kulturkontext berücksichtigen will, die Ausgangsproblematik der sogenannten ästhetischen Modernität verarbeitet werden müßte. Die Kritik an der modernen, sogenannten subjektphilosophischen¹ Tradition (HABERMAS) wird jedoch in der Pädagogik meist deshalb nicht ernstgenommen, weil das Aufgeben des Entwicklungsgedanken und des Glaubens an die individuelle Autonomie als pädagogisch sinnlos erachtet wird; es gehe vielmehr darum, die Möglichkeit der Entwicklung der Autonomie unter post-modernen Umständen zu verteidigen und neue Wege zu suchen, um sie zu bewahren und verbessern. „Erhaltung“ und „Verbesserung“ erwartete schon SCHLEIERMACHER von der Erziehung (SCHLEIERMACHER 1959, S. 62). Und neulich verteidigte BOLLNOW mit Bezug auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Behauptung aufs Neue, daß die Pädagogik „Anwalt des Kindes“ sein und gerade den Raum der individuellen Autonomie behüten und sichern müsse. Es handle sich hier um „eine Einsicht ..., die in allem Streit der pädagogischen Richtungen nicht wieder preisgegeben werden darf“ (BOLLNOW 1989, S. 65).

Trotzdem möchte ich die These vertreten, daß das Preisgeben eben dieser ‚Einsicht‘ und das In-Frage-Stellen der damit in Zusammenhang stehenden Auffassung über Subjektivität und über das Verhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität einen fruchtbaren Ausgangspunkt für die Entwicklung einer heutigen allgemeinen Pädagogik bieten. Meine These impliziert, den konzeptuellen Rahmen, ‚das Gefüge der Grundbegriffe‘ (FLITNER), mit dem wir die pädagogische Realität erfassen, grundlegend zu befragen. Das bedeutet auf keinen Fall einen Rückfall unter ein bestimmtes Niveau von Problemformulierung, sondern vielmehr eine Rückkehr hinter den Ursprung des modernen (pädagogischen) Projekts zu den Intuitionen und Erfahrungen, die grundlegend für das Projekt waren (und sind): zu der Erfahrung nämlich, die Quelle der Intelligibilität und der Urheber der Ziele zu sein (HELLEMANS 1989, S. 14 ff.), also zur Erfahrung „eigener Schöpfungsfähigkeit“ (OELKERS 1985, S. 256)². Ich meine, es wäre sinnvoll, den Vorzug der modernen theoretisch-pädagogischen Tradition wenigstens für einen Augenblick einzuklammern, um untersuchen zu können, ob ein Erziehungsbegriff entwickelt werden kann, der von anderen Erfahrungen und Intuitionen getragen wird. Ich meine die Erfahrungen und Intuitionen, die für eine ganze Reihe von philosophischen (und

sozialwissenschaftlichen) Denksätzen seit dem Zweiten Weltkrieg grundlegend waren, nämlich jene Erfahrungen und Intuitionen, die aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Verhältnisse (Intersubjektivität) stammen und die daher in einem noch zu klärenden Sinn ‚politisch‘ genannt werden können: die Erfahrung, zu gleicher Zeit Fremder und Bundesgenosse zu sein, sowie die Erfahrung, daß die Bedeutung unserer Handlungen nicht auf unsere Intentionen im doppelten Sinne beschränkt bleibt, also die Bedeutung einer Handlung nicht das Produkt unserer Intention ist und die Folgen einer Tat nicht zu übersehen und rückgängig zu machen sind³. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage einer Intersubjektivitätsphilosophie,⁴ die nahezu immer vom Phänomen der Sprache, des Sprechens ausgeht und die in der Mannigfaltigkeit ihrer Wirkung doch an dieselbe ‚Einsicht‘, dieselbe ‚tatsächliche‘ Evidenz appelliert: die Illusion des autonomen Subjekts.

Die Pädagogik, die immer schon auf die Bedeutung des Verhältnisses zum Anderen für die Menschwerdung hingewiesen hat, müßte die Intersubjektivität radikal zum Ausgangspunkt ihrer Reflexion machen. Es handelt sich hier nicht um die Unmöglichkeit, ohne Hilfe von ‚außen‘ körperlich und geistig zu überleben, worauf nicht nur SCHLEIERMACHER, sondern die gesamte pädagogische Tradition hinweist (SCHLEIERMACHER 1959, S. 40)⁵. Es handelt sich darum, den Gedanken ernst zu nehmen, daß wir heteronome Wesen sind und nur ‚außerhalb‘ unserer selbst, in der Gemeinschaft bestehen können; den Gedanken also, daß Intersubjektivität für das Mensch-Sein selbst konstitutiv ist. Anders und positiv formuliert: Ich denke, daß man versuchen muß, einen pädagogischen Grundgedankengang und einen Erziehungsbegriff zu formulieren, die ihren endgültigen *Referenzpunkt* nicht in der Autonomie und der Einheit eines denkenden und Ziele realisierenden *vernünftigen* Wesens finden, sondern in der Heteronomie und der Vielheit handelnder und sprechender *politischer* Wesen. In einer derartigen Auffassung wird Erziehung folgerichtig als ein Handeln (Praxis) und nicht als ein Schaffen, ein Herstellen aufgefaßt, ist jedes Nachdenken über die Erziehung notwendigerweise ‚politisch‘. Die Begriffe Handeln und Politik erhalten dabei eine Bedeutung, die sich von der pädagogischen Tradition in spezifischer Weise unterscheidet. Dort werden sie, ebenso wie der Begriff ‚Erziehung‘, von der durch den modernen Menschen bevorzugten Erfahrung her verstanden, selbst Quelle von Sinn und Urheber von Zielen (Schöpfer) zu sein.

2. Die Erziehung als ‚Werk‘

„Daß die Erziehung den Menschen zum Menschen *machen* solle“, ist „die Konsensformel der modernen Pädagogik“ (OELKERS 1985, S. 272). Pädagogisch handeln bedeutet ‚machen‘ oder ‚herstellen‘; entsprechend vollzieht sich das Denken über Erziehung in den Kategorien von Mittel, Ziel und Prozeß. FLITNER hat in dieser Hinsicht – und dabei bezieht er sich oft auf SCHLEIERMACHER – nichts gesagt, was nicht der pädagogischen Tradition insgesamt entspräche. Obwohl die Analogie mit der Technik versagt, behauptet FLITNER klar und deutlich, und mit Recht, daß bestimmte pädagogische Grundbegriffe in der pädagogischen Tradition

immer wieder auftreten (Bildungsideal, Bildsamkeit, Bildner und Bildungsgemeinschaft) und daß diese Grundbegriffe sich an die Grundbegriffe anschließen, „mit denen das menschliche Handeln beschrieben wird, vor allem das technische Handeln, welches ein dingliches Gebilde herstellt“ (FLITNER 1950/1983, S. 180). Die Erziehung ist ein ‚Werk‘.

Es ist wichtig, genau anzugeben, was damit gemeint ist. Nicht gemeint ist, daß FLITNER und mit ihm SCHLEIERMACHER sowie die an ihn anschließende pädagogische Tradition Erziehung auf eine Technik reduzieren würden. Besonders bei FLITNER finden wir häufig die Warnung, daß die Technik eine schlechte Analogie für die Erziehung darstelle (vgl. FLITNER 1958/1989, S. 399; 1950/1983, S. 131 ff.), weil das ‚Objekt‘ der Erziehung selbst einen Willen und ein Urteil hat und weil die Erziehung eine „echte menschliche Begegnung bleibt, in welcher die Partner ihre Freiheit und Unberührtheit voreinander behalten müssen“ (FLITNER 1950/1983, S. 178 f.). FLITNER betont die Ohnmacht des Erziehers (vgl. ebd., S. 186) sowie die Tatsache, daß Erziehung nur in beschränktem Maße geplant werden kann: der Erzieher „macht ja nicht den Zögling zum gebildeten Menschen, dieser selbst nur macht sich dazu ...“ (ebd., S. 244). Doch spielt auch das Verhältnis zum Erzieher eine wichtige Rolle, besonders die Liebe, „die selbst weder zu machen noch methodisch zu beeinflussen ist“ (ebd., S. 257). „Das Werk, das diese Liebe erschafft, ist die ‚Entfaltung‘ von Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit im anderen, aus dessen Inneren heraus“ (ebd., S. 188). Außerdem wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Sitten und der ‚überpersönlichen‘ Lebensformen hingewiesen, in die die Erziehung als Praxis eingebettet ist.

Dennoch bleibt Erziehung wesentlich als Werk konzipiert. Nicht nur die Metapher wird beibehalten, sondern auch die Charakteristika des ‚Schaffens‘, des ‚Werkes‘ sind in der Analyse von Erziehung aufzufinden⁶. Es handelt sich jedoch nicht um eine Technik, wobei Mittel nur im Dienste eines vorgefaßten (externen) Zieles verwendet werden, sondern um eine Kunst im griechischen Sinne von *Techné*: „Einführung einer Idee in die Wirklichkeit“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 261). Es handelt sich also nicht eigentlich um ein Machen, sondern um das Verwirklichen einer (inhärenten) Finalität. Der Mensch soll „sich zu dem ausformen, was ihm eigentlich zugeordnet ist“ (FLITNER 1950/1983, S. 230). FLITNER weist darauf hin, in dem Begriff der Bildung sei „der Gedanke enthalten, daß die Seele in dieser ihrer durch die Erziehung erstrebten Gestalt ein Bild verwirkliche: das idealische ...“ (ebd., S. 230). Menschliche Aktivität, wozu die Erziehung gehört, „ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die Tat eingerichtet werden muß, d.h. je mehr sie Kunst ist“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 38). Die Erziehung steht zwar in der Perspektive des Mittels oder der Methode, aber die Methode ist eine Kunst. „Sie ist kein Regelwerk, keine Technik oder Dressur. Immerhin hat auch die Kunst ihre Normen; sie zeichnen eine Leitlinie ein. Diese Normen lassen sich anthropologisch aufweisen, sie bilden die Grundlage für die Beurteilung des richtigen Verhaltens“ (FLITNER 1979/1989, S. 195)⁷. Die Erziehung bedarf einer „Anleitung“, einer „Leitlinie“. „Es ist keine berechenbare Technik, die dadurch geschaffen wird, sondern es bleibt eine schöpferische Kunst, deren ideale Struktur beschrieben werden und die man praktisch zu erreichen suchen kann, wenn man der Leitlinie folgt, der

man sich aber immer nur nähert“ (ebd., S. 196). Diese Annäherung an die Norm ist „das Wirklichwerden des Menschlichen im Menschen“ (FLITNER 1958/1989, S. 402). Das Ideal ist (jedenfalls was die Form betrifft) das Zusammenfallen von Bild und Verwirklichung, von gemeintem Entwurf und (faktischer) Bedeutung. ‚Bildung‘ als ‚Werk der Erziehung‘ ist das Gewinnen einer inneren Gestalt. Es handelt sich um das Verwirklichen des Bildes des Menschen als „eines zur Freiheit bestimmten, vernünftigen Wesens“ (FLITNER 1950/1983, S. 157; vgl. ebd. S. 154 ff.). Die Vernunft läßt uns den Sinn (das Ideelle) erfahren (ebd., S. 154); die Freiheit garantiert und realisiert die Verschiedenheit in den konkreten Gestalten. Der Endpunkt der Erziehung ist die „volle Mündigkeit ...“, die voll ausgestattete Fähigkeit, von sich selbst her die Lebensaufgabe zu bemeistern“ (ebd., S. 149).

Der wesentliche Punkt scheint mir, daß das Denken über Erziehung als ein Machen und als ein Werk die Auffassung einschließt, daß (intersubjektive) Bedeutung und (subjektive) Intention zusammenfallen. Das Werk ist das Produkt des schaffenden Individuums (eventuell eines kollektiven Individuums wie ein Volk oder eine Lebensform). Es findet in diesem Individuum seinen Ursprung, und beide, Werk und Individuum, sind des anderen Spiegelbild. Diese Auffassung von Erziehung als Werk, als ein Werk, das der Zögling an erster Stelle selbst (an und mit sich selbst) schafft, aber auch als ein Werk, das der Erzieher (oder die Erziehungsgemeinschaft oder Lebensform, ...) hervorbringt⁸, lokalisiert so die Erziehung *tatsächlich* in einem geschlossenen sozialen Raum, in einer intimen Gesellschaft. Die *Art und Weise, wie Erziehung konzipiert wird*, impliziert die Auffassung des *sozialen*⁹ Raumes als eines ‚geschlossenen‘ oder ‚intimen‘ Raumes. Das heißt, daß Intersubjektivität eigentlich als eine Einheit, als eine Totalität, die durch Identität gekennzeichnet wird, gedacht wird. Nur in der intimen Gesellschaft kann der Sinn des Handelns auf dessen Intention zurückgeführt werden, nur dort ist Autonomie möglich. Die intime Gesellschaft ist der Raum, wo Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung („Herrschaft über sich selbst“) möglich sind, der Raum, wo der Souverän (-Untertan), der Meister (-Schüler) und die Gesellen sich bewegen. Nur in diesem Raum kann es so etwas wie einen freien Willen geben, der über die Bedeutung und die Folgen seiner Taten verfügt. Der intime Raum ist der Raum, wo das Bild verwirklicht werden kann, wo man die „Lebensaufgabe meistern kann“ (FLITNER). Es ist der Raum des Einzelnen, der Einsamkeit. Der Raum der Autonomie als sozialer Raum ist, sofern sie nicht in der Totalität und der Einheit eines Volkes, einer Lebensform, einer Gesellschaft oder der Menschheit aufgeht, der Raum von Gleichen oder des (Liebes-) Paares, insofern dieser ein Raum ist „von Wesen, die einander ausgewählt haben, aber so, daß sie alles, was mit ihrem Zusammenleben zusammenhängt, in der Hand behalten; eine Gesellschaft, die im wahren Sinn des Wortes intim ist und durch ihre Autarkie der unwahren Totalität des Ichs völlig gleicht. Eigentlich besteht eine solche Gesellschaft nur aus zwei Menschen; ich und du. Wir sind unter uns“ (LEVINAS 1982, S. 114). Das Wir ist hier „bloß eine Erweiterung des dualen Ich-und-ich zu einem pluralen Wir“ (ARENDT 1979, S. 190 f.).

Auf diese Weise kann mit der Anerkennung der Intersubjektivität zugleich der Gedanke der Autonomie erhalten werden: *die Freiheit des Einen ist das Spiegelbild der Freiheit des Anderen*. Das ist die Bedeutung von Intersubjektivität in der Erziehung: „gegenseitige Einwirkung“ sowie Anerkennung der Autonomie des Educan-

dus: „Der Behandelte wirkt zurück“ (FLITNER 1950/1983, S. 181). Der intersubjektive Raum weist hier auf ein Verhältnis zwischen Gleichen hin, die sich nur als Verwirklichung des Menschlichen unterscheiden, als konkrete Gestalten derselben Freiheit, derselben Autonomie. Hierdurch wird Intersubjektivität nicht zur Beschränkung der Autonomie, sondern die Intersubjektivität rettet die Autonomie. Gerade dadurch wird auch die Rede vom pädagogischen Paradox berechtigt. Die Ungleichheit zwischen Erzieher und Zögling ist höchstens eine zeitlich begrenzte Differenz. Die „Fremdbestimmung“ ist im Grunde genommen „Selbstbestimmung“ bzw. führt dazu (vgl. FLITNER 1979/1989, S. 191 f.). Eigentlich ist diese Autonomie nur möglich durch eine Negation dessen, was für eine *echte* Gesellschaft wesentlich ist: die Pluralität. Das Zusammenfallen von Sinn und Intention und von Freiheit, als freier Willen und freier Selbstentwurf gedacht, sind nur „in der Einbildung“ (ARENDT) möglich, d.h. in einer Verneinung der Wirklichkeit, in einer Negation der Bedingung, die unser Personsein möglich macht und die uns ermöglicht, wahrlich zu handeln und zu sprechen: die echte menschliche Pluralität.

3. Handeln und Pluralität

Wenn ich nun Erziehung mit Handeln, Pädagogik mit Politik verbinden möchte, so geht es dabei um den Begriff des Handelns, wie er von den Intersubjektivitätsphilosophen entwickelt wurde. Dieses Konzept des Handelns ist nie mit dem Begriff des Schaffens oder Machens verbunden, sondern immer dem des Sprechens. Handeln hat hier keine Zweck-Mittel-Struktur, sondern die Struktur des Gesprächs; d.h. es gibt immer wenigstens zwei beteiligte Subjekte, die zugleich sich selbst und ihre gemeinschaftliche Welt bestätigen und aufs Spiel setzen. Die Pointe dieses Handlungsbegriffs ist von ARENDT schön formuliert worden, wenn sie sagt, daß „Handeln ... in Isolierung niemals möglich“ ist (ARENDT 1960, S. 180)¹⁰. Handeln setzt einen intersubjektiven Raum voraus, der die subjektive Intention, das Jemand-Sein möglich macht. Der intersubjektive, zwischenmenschliche Raum wird nicht als Totalität konzipiert bzw. – besser ausgedrückt – als Identität (Wir, das Volk, die Gesellschaft, der Mensch, die Geschichte), sondern als *genuine Pluralität*. Handeln ist gerade an die Kondition gebunden, daß nicht *der* Mensch, sondern *die* Menschen die Welt bewohnen; mit der Folge, daß ‚Sinn‘ und ‚Intention‘ nie zusammenfallen können, daß wir also nicht über den Sinn des Handelns verfügen können. „Daß dies nicht möglich ist, hat man immer gewußt. Gewußt, daß kein Mensch, wenn er handelt, wirklich weiß, was er tut; daß der Handelnde immer schuldig wird; daß er eine Schuld an Folgen auf sich nimmt, die er niemals beabsichtigte oder auch nur absehen konnte; daß, wie verhängnisvoll und unerwartet sich das, was er tat, auch auswirken mag, er niemals imstande sein wird, es wieder rückgängig zu machen; daß das, was doch nur er und niemand sonst begann, doch niemals unzweideutig sein eigen sein und sich in keiner einzelnen Tat und in keinem einmaligen Ereignis je erschöpfen wird; schließlich, daß sogar der eigentliche Sinn dessen, was er selbst tut, sich nicht ihm, dem Täter, sondern nur dem rückwärts gerichteten Blick dessen, der schließlich die Geschichte erzählt, offenbaren wird, also dem, der gerade nicht handelt“ (ebd., S. 228 ff.). Dies alles ist der

Preis, den man dafür bezahlt, daß Handeln nur in einer echten menschlichen Gesellschaft möglich ist, einer Gesellschaft, die aus vielen besteht, die *kein* Moment einer Einheit sind.

Jede sinnvolle Reaktion, besser: jede Antwort oder jeder Respons setzt einen minimalen Konsensus (*Intersubjektivität*) voraus. Wenn man antwortet und also eine Beziehung erst anzufangen scheint, stellt sich heraus, daß die Antwort schon ein Verhältnis voraussetzt, ein Freundschaftsverhältnis laut DERRIDA, eine Bundesgenossenschaft laut HABERMAS. Die Termini Freundschaft und Bundesgenossenschaft werden hier statt der Termini Intersubjektivität oder Sozialität gebraucht. Sie haben im Vergleich zu diesen Begriffen den Vorteil, daß sie eine nichtorganische Verbundenheit andeuten und unmittelbar normative Konnotationen haben, wodurch sie mit Recht suggerieren, daß es sich um eine Sozialität handelt, die eine verbindliche (verpflichtende) Bedeutung hat. Wenn du antwortest und also den Anschein erweckst, in eine Beziehung einzutreten, stellt sich heraus, daß deine Antwort schon ein Verhältnis zum anderen voraussetzt. „You have *already* [und wir werden unmittelbar feststellen, daß dieses ‚already‘ von großer Bedeutung ist] shown me this minimal friendship, this preliminary consent without which you would not understand me, would not listen to my appeal, or be *sensitive* [du kannst sogar für mich nicht empfindlich sein] to what is hopeful in my cry“ (DERRIDA 1988, S. 636, Hervorhebung J.M.). Schon unsere erste Reaktion auf ein neugeborenes Baby setzt diese minimale Freundschaft voraus, ohne die ich ihm nicht zuhören würde, ohne die ich für seine Schreie nicht empfindsam wäre. Es gibt, so behauptet DERRIDA, eine *absolute* Vergangenheit, ohne die jedwede Antwort und Frage unmöglich sind, d.h. eine Vergangenheit, die immer Vergangenheit ist und nicht relativ in Hinsicht auf einen bestimmten Moment, eine Vergangenheit, an die in jeder Antwort erinnert wird. Die Reaktion, die das Verhältnis zum anderen erst zu veranlassen scheint, die in diesem selben Augenblick beginnt, scheint schon eine Vergangenheit zu haben, an die die Reaktion erinnert. Diese Vergangenheit ist eindeutig nicht die Tradition oder die Geschichte oder die Lebensform, sondern das zwischenmenschliche Verhältnis, der Bund, der die intentionale Subjektivität konstituiert. Es gibt eine ‚Freundschaft‘, eine ‚Bundesgenossenschaft‘ vor jeder Verabredung, vor jeder Vertragsform, vor jeder Form intentional eingegangener Verbindung, Verbindlichkeit oder Verpflichtung. Es gibt „a friendship prior to friendships, an inaffaeable, fundamental, and bottomless friendsip, the one that draws its breath in the sharing of a language (*past or to come*) and in the being-together that any allocution supposes, including a declaration of war“ (ebd., S. 636, Hervorhebung J.M.). Auch hier wird nochmals die Absolutheit dieser gemeinschaftlichen Vergangenheit betont: Es gibt eine ‚Freundschaft‘, die im Teilnehmen an einer Sprache, ‚past or to come‘ anwesend ist. Auch wenn sich das Teilnehmen erst in der Zukunft realisieren wird, hat es schon eine Vergangenheit.

Aber die Antwort umfaßt nicht nur eine Erinnerung, sondern immer auch ein Angebot oder einen Aufruf; nicht nur einen ‚Rappel‘, sondern auch einen ‚Appell‘, um den Konsensus (aufs neue) zu verwirklichen. Die Antwort ist immer auch ein Angebot zur ‚Freundschaft‘, zur ‚Bundesgenossenschaft‘, und ein Aufruf, um diese zu verwirklichen: Antworte mir, es ist unsere Verantwortlichkeit, sie zu verwirklichen, es ist unsere Verantwortlichkeit für die Zukunft (vgl. ebd., S. 636). Jede Reaktion

also, jede Antwort impliziert eine vorhergehende Affirmation eines Zusammenseins. Ein Zusammensein, das nicht als Element der objektiven Wirklichkeit objektiviert werden kann, gerade weil es den Raum dieser Wirklichkeit erst eröffnet. Ein Zusammensein, das nicht den Charakter einer Vereinbarung oder eines Vertrages, sondern eine verbindliche (ethische) Bedeutung hat. Jede Reaktion impliziert ein Versprechen für die Zukunft, ein Engagement, das die Zukunft nicht festlegt, sondern eröffnet.

Ein weiteres Element wird von ARENDT eingebracht, wenn sie den Raum des Zusammenseins als den politischen Raum, der zwischen den Menschen liegt, deutet, als einen Raum, der von einem gemeinschaftlichen Sprechen und Handeln gebildet wird, das buchstäblich dem individuellen Sprechen und Handeln vorausgeht. Dieses Zwischen ist „ungreifbar, da es nicht aus Dinghaftem besteht und sich in keiner Weise verdinglichen oder objektivieren läßt“ (ARENDT 1979, S. 173). Es ist in diesem Raum, daß ein „Jemand“ erscheint, geboren wird. Es ist dieser Zwischenraum, in dem gesprochen und gehandelt wird, in dem immer wieder aufs neue begonnen wird. Ein ‚Anfang‘, der unmittelbar mit Engagement und Verantwortlichkeit belastet ist, und zwar nicht wegen einer Intention, die dem Anfang voranginge (oder damit zusammenhinge) sondern wegen der ‚politischen‘ Grundlage des Anfangs. In dem Augenblick, in dem wir antworten oder reagieren, d.h. „at the moment that we begin to signify something (but where does that begin?)“ – also im Moment der Geburt – gibt es schon eine vorausgehende ursprüngliche Sozialität, die uns Verantwortlichkeit aufbürdet, ohne daß wir ‚unsere‘ Antwort als die unsere erkannt hätten (DERRIDA 1988, S. 634)¹¹. In dem Moment, in dem wir etwas zu bedeuten *anfangen*, beginnen wir zu antworten: „We have *begun* to respond“. Und dieses Antworten impliziert eine unleugbare Verantwortlichkeit. Wir werden verantwortlich wegen der einfachen Tatsache, daß „we have begun to respond“; nicht erst wenn wir die Verantwortung übernehmen für das, *was* wir antworten, was wir bedeuten.

Antworten impliziert immer ein Wir, einen sozialen Raum, der aus *vielen* gebildet ist. Antworten bedeutet die Unmöglichkeit einer Selbsterziehung ohne vorhergehende Beziehung zum Anderen. Es gibt eine Art asymmetrisches (also nicht umkehrbares) Vorherdasein des Verhältnisses zum Anderen: „Before even having taken responsibility for any given affirmation, we are already caught up in a kind of asymmetrical and heteronomical curvature of the social space, more precisely, in the relation to the Other prior to any organized *socius*, ... This heteronomical and asymmetrical curvature of a sort of originary sociality is a law, perhaps the very essence of the law“. Dieses Gesetz, das Gesetz der Freundschaft oder der Bundesgenossenschaft, verbindet uns im doppelten Sinne, da es uns zusammenhält und uns verpflichtet. Es engagiert uns auf eine unvermeidliche Weise (die einzige Weise zu entkommen ist, niemand mehr zu sein, nicht mehr zu antworten, nichts zu bedeuten). Und, so DERRIDA, der beunruhigende Gedanke, daß dies Gewalt implizieren würde, verweist vielleicht auf die fremde Gewalt, die seit jeher in den Ursprung der unschuldigsten Freundschafts- oder Gerechtigkeitserfahrungen eingetragen ist (DERRIDA 1988, S. 634). „We are invested with an undeniable responsibility“; diese Verantwortlichkeit ist die ursprünglichste und einzig wahre Verantwortlichkeitsform, nämlich diejenige, die uns vom Anderen zugemessen wird, bevor

auch nur die Hoffnung entstünde, uns unsere Antwort selbst zueignen zu können oder diese Verantwortlichkeit in den Raum der ‚Autonomie‘ einzubringen, d.h. in den intimen Raum, wo es Verantwortlichkeit eigentlich nicht gibt, weil dort die Erfahrung von wirklicher Schuld nicht möglich ist, weil es, genaugenommen, eigentlich keine Antwort gibt. In der intimen Gesellschaft, die also von der echten Gesellschaft verschieden ist, gibt es deshalb keine Verantwortlichkeit, weil es sich um eine Verantwortlichkeit handelt, die völlig mit der Intention zusammenfällt, die den Handelnden und den Sprechenden völlig in seiner Souveränität beläßt. Das Verantwortlich- oder Nicht-Verantwortlich-Sein sowie das Verpflichtet oder Nicht-Verpflichtet-Sein ist von der Intention des Handelnden unabhängig, weil man sonst nicht von einer wahren Verantwortlichkeit oder Verpflichtung sprechen könnte. Die wahre Verpflichtung und die wahre Verantwortlichkeit finden ihren Grund nicht im Individuum, also nicht im intimen Raum der Autonomie, sondern im intersubjektiven Raum, dem Raum des „Zwischen“.

4. *Erziehen als Handeln*

Im zwischenmenschlichen Raum erscheint ein ‚Jemand‘, wird ein Jemand geboren. Prototypisch für dieses Erscheinen ist die Wirklichkeit des Kindes: die Geburt. Ein pädagogischer Grundgedankengang sollte die Wirklichkeit des Kindes als Ausgangspunkt nehmen. Man könnte sagen, daß nicht „Bildsamkeit“, nicht das Entwickeln oder das Verwirklichen eines Bildes, sondern „das Geborenwerden“ in einer Welt der Grundbegriff ist, worauf die Erziehung beruht. Und Geburt bedeutet: ein neuer Anfang, ‚Neuanfang‘ (ARENDT, siehe auch SANER 1975). Die Wirklichkeit des Kindes ist also nicht das (noch-) nicht-Handeln-und-Sprechen-Können, sondern das *neue* Handeln und Sprechen, das uns und unsere Welt berührt. Die ‚Geburt‘ veranlaßt immer wieder aufs neue eine Pluralität, die nicht das Produkt einer unendlichen Variation eines Urmodells ist (ARENDT 1960, S. 15). Die Geburt ist ein neuer Anfang; d.h. das Sich-affirmieren eines unabhängigen Wesens, das sich in jedem Handeln und Sprechen reaktualisiert. Es handelt sich um ein ‚Anfangen‘, das nicht von einem vorhergehenden Willen abhängig ist oder von einer vorhergehenden Kompetenz. Es ist ein Initium (kein Ursprung, sondern ein Anfang). Dieses Anfangen ist in der Tatsache der Geburt begründet. Es ist ein neuer Anfang, der gerade immer ein Durchbrechen der Geschichte als Wiederholung und Entwicklung des Gleichen ist, es ist das Durchbrechen des Bestehenden und des Gegebenen. Die Geburt ist die unmittelbare Manifestation eines singulären Wesens. Diese Manifestation, dieses Erscheinen, Sich-zeigen, Sich-offenbaren ist nicht an meine Anerkennung gebunden, ist nicht die Subsumption jenes Wesens unter einen bestimmten Begriff, ist nicht seine Anerkennung als vernünftiges Wesen. Aber das Sich-manifestieren *ist* Sprechen und Handeln, das sich manifestierende Wesen ist ein sprechendes und handelndes. Daß es handelnd ist, bedeutet, daß es uns und unsere Welt in Anspruch nimmt. Das Kind berührt uns, und sein Erscheinen ist nicht von unserer Intention abhängig. Handeln heißt, daß ein freies Wesen ein anderes freies Wesen beansprucht. Handeln muß als das Reaktualisieren der Geburt verstanden werden, als das Reaktualisieren jenes Anfangs, der immer wie-

der ein Veranlassen der Pluralität ist. Das Neugeborene ist sprechend, d.h.: es antwortet und fragt, zieht uns zur Verantwortung und ist selbst verantwortlich. Das Kind „est demande de vie“. Schon mit dem ersten Schrei befragt das Kind die Begegnung, aus der es geboren ist, und dadurch übersteigt es jede Intention (vgl. VASSE 1982, S. 50). Das Bild, das wir von uns selbst haben, das Bild, das wir auf den Anderen projizieren, wird in Frage gestellt; das Kind entgeht gerade unserer Intention und kehrt sich gegen uns. Die Tatsache der Geburt ist das erste Sprechen, und dieses Sprechen ist unmittelbar eine Frage; dadurch wird deutlich, daß sich ein Wesen manifestiert, das sich meinem Willen, meiner Absicht entzieht. Die Wirklichkeit des Kindes ist das Ende einer Idylle, der Idylle der intimen Gesellschaft, die der Raum der Autonomie ist. Die Geburt ist die Auflösung des Autonomieraums, das Ende eines Traumes und die Ankündigung der Welt, der echten Gesellschaft: „In dem Kind meldet sich ... die Welt“ (ARENDT 1960, S. 237). Es ist die Manifestation einer Freiheit, die meine Freiheit beschränkt, Widerstand leistet und in Frage stellt. Es ist die Affirmation, nicht einer philosophischen Freiheit, sondern, wie ARENDT sagt, einer politischen Freiheit: nicht die Freiheit des freien Willens, sondern die Freiheit des ‚ich kann‘ (ARENDT 1979, S. 190). Es ist die Freiheit des (neuen) Handelns und Sprechens, die sich als konkrete Körperlichkeit und konkrete Verletzlichkeit manifestiert. Eine Freiheit, die nur in der Sphäre der menschlichen Pluralität möglich ist und „unter der Voraussetzung, daß diese nicht bloß eine Erweiterung des dualen Ich-und-ich zu einem pluralen Wir ist“ (ebd., S. 190). Die Freiheit des Anderen ist *kein* Spiegelbild der Freiheit des Ich.

Daß weder das Erscheinen des Kindes noch was es tut und sagt von der Intentionalität der Eltern und der Erzieher abhängig ist, ist gerade die Bedeutung der Geburt. Die Menschen werden geboren und nicht gemacht. Das Kind, das geboren wird, stellt uns unmittelbar in Frage, wir müssen uns verantworten,¹² aber auch wir stellen dem Kind eine Frage: Wer bist du und was sagst du? Die Geburt verweist uns auf die Verletzlichkeit, die Verletzlichkeit des Körpers des Neugeborenen, aber auch auf unsere eigene Verletzlichkeit und die der Welt. Wir müssen antworten, Erziehen ist Antworten auf die Verletzlichkeit des neuen Anfangs, aber eine Antwort ist etwas anderes als eine Maßnahme (ist keine Methode); wir können erst antworten, wenn wir zu gleicher Zeit uns selbst und unsere Welt bestätigen und aufs Spiel setzen und den Anderen als Anderen anerkennen, d.h. aufgrund der Pluralität.

SCHLEIERMACHER behauptet mit Recht, daß wir auf der Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation alles bauen, was ins Gebiet der Theorie der Erziehung fällt (SCHLEIERMACHER 1959, S. 38–40). Erziehung, so könnte man sagen, ist die Reaktion auf die Geburt. Dies ist eine bewußte Umformulierung von BERNFELDS Umschreibung des Erziehungsphänomens als „die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD 1967, S. 51). BERNFELDS Umschreibung gehört zur ‚modernen‘ Tradition, in der man die Bedeutung der Geburt unmittelbar in Richtung einer möglichen ‚Vervollkommnung‘, (KANT), ‚perfectionnabilité‘ (ROUSSEAU), ‚Verbesserung‘ (SCHLEIERMACHER), ‚Bildsamkeit‘ (HERBART) interpretiert, und worin die Bedeutung des ‚Neuen‘ zu einem Noch-nicht umgedeutet wird. In dieser Interpretation ist das Problem der Erziehung an erster Stelle eine *Fortsetzung* einer Tradition oder Lebensform oder eine *Initiation* in eine Tradition

oder Lebensform¹³. Die Umschreibung der Erziehung als Reaktion auf den neuen Anfang dagegen beinhaltet, daß nicht die Fortsetzung einer Lebensform, sondern deren *Verantwortung* das zentrale Problem ist. Sie beinhaltet, daß der *neue* Anfang nicht automatisch in der Perspektive einer Entwicklung oder einer Initiation verstanden wird, also nicht in der Perspektive eines Noch-nicht (desselben), sondern in der Perspektive eines radikalen Durchbrechens des Bestehenden. Erziehung ist, so könnte man sagen, nicht ‚Erhaltung‘ und ‚Verbesserung‘, sondern ‚Erhaltung‘ und ‚Erneuerung‘, nicht Bewirken, sondern Handeln.

5. Schluß

Wir dürfen mit ARENDT nicht vergessen, „Wie sehr der Sinn menschlichen Tätigseins von dem Ort abhängt, an dem es sich vollzieht“ (ARENDT 1960, S. 75). Wenn Erziehung als Handeln verstanden wird und mit der Konstitution unseres Menschseins zu tun hat, ist Erziehung mit dem zwischenmenschlichen Raum verbunden, und ist jedes Nachdenken über Erziehung politisch. Politisch bedeutet, daß wir Wesen sind, die nicht in der intimen Gesellschaft, sondern in der ‚echten‘ Gesellschaft zu Hause sind, daß wir Wesen sind, die sich notwendigerweise auf die (gemeinschaftliche) Welt einlassen und diese Welt berühren, und daß wir Wesen sind, die trotz unserer Intentionen und unserer Handlungen unvermeidlich verantwortlich sind. Politisch heißt, daß wir in die Stadt gehören. Mit der Metapher der Stadt (Polis) ist hier keine räumliche Tatsache (SIMMEL) gemeint, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen den Menschen, ein ‚Zwischen‘. Dieses ‚Zwischen‘ ist die Bühne der Welt, die zwischen einer *ursprünglichen Vielheit* von Handelnden und Sprechenden liegt. Diese ‚Stadt‘ ist nicht an einen heimatlichen Boden gebunden. Es ist die Andeutung des zwischenmenschlichen Raumes, wie in den Worten, die die Griechen zu denjenigen sprachen, die die Stadt verließen: „Wo immer Ihr seid, werdet Ihr eine Polis sein“ (ebd., S. 192).

Anmerkungen

- * Ich danke Prof. M. HELLEMANS für ihren Kommentar zur Originalfassung und Frau H. MEYSMAN für die Übersetzung.
- 1 Im weiteren gebrauche ich die Begriffe ‚Subjekt‘, ‚Individuum‘, ‚Person‘ meistens gleichwertig, obwohl sie in einen verschiedenen Theoriekontext gehören (vgl. FRANK 1986).
- 2 In *La crise de la conscience européenne* deutet P. HAZARD an, wie in der Periode zwischen 1680 und 1785 der ‚antike‘ Mensch von dem ‚modernen‘ Mensch verdrängt wird. Eine Unbekannte tritt auf: die Vernunft; eine Unbekannte, die das Ende einer Zeit, die dennoch den Anschein hatte, auf ihr gegründet zu sein, ankündigt (HAZARD 1961, S. 109). Wo die Vernunft für den antiken Menschen die *Vermittlung* einer religiös-politisch-sozialen Ordnung ist, zeigt sich die Vernunft am Anfang des 18. Jahrhunderts als *Ordnungsprinzip*. Die Frage ist nicht länger, wie die Ordnung der Welt erkannt und realisiert werden kann, sondern wie sich die Ordnung vom Subjekt aus konstituiert. Der Rationalitätsbegriff wird seitdem vom Individuum her gedacht (HABERMAS 1988). Das Leben als

- ganzes wird nach dem Modell eines schaffenden Prozesses gedacht, in dem der geniale Künstler gleichzeitig ein Werk zustande bringt und die Totalität seiner eigenen Möglichkeiten entfaltet. Dieser Prozeß ist ein Bildungsprozeß und das Telos dieses Bildungsprozesses ist die Steigerung des individuellen Lebens (vgl. HELLEMANS 1989, S. 101).
- 3 Nicht nur gehört die Konfrontation mit dem vollkommen Anderen (das Fremde) und dem vollkommen Anderen (der Fremde) zur täglichen Erfahrung, was zur Befragung der eigenen Lebensweise und des eigenen Selbstes führt. Daneben ‚wissen‘ wir aufs neue, daß in einer ‚echten‘ Gesellschaft die Verantwortlichkeit nicht auf das, was man tut, beschränkt sein kann, weil wir unvermeidlich ‚Bundesgenossen‘ sind. Drogen, Armut, Krieg, Unterentwicklung, aber auch Gewalt in den Fußballstadien und Volksaufstände im Fernsehen machen das Nachdenken über ‚kollektive‘ Verantwortlichkeit ohne (persönliche) Schuld unvermeidlich (ARENDT 1987; JONAS 1982; LEVINAS 1982; HABERMAS 1985).
 - 4 Ich verweise hier auf die Ansätze von ARENDT, HABERMAS, LEVINAS, und sogar DERRIDA, die trotz ihrer unbestreitbaren Verschiedenheit *in gewissem Maße* eine gemeinschaftliche Intuition, und meistens auch einen gemeinsamen Reflexionsausgangspunkt vertreten: das Schreckliche eines totalitären Staates.
 - 5 Bei SCHLEIERMACHER finden wir auch das Schema, nach dem die Beziehung Individuum/Gesellschaft in der Pädagogik meistens gedacht wird: Es handelt sich um „das Verhältnis zwischen dem inneren Entwicklungsprinzip und den äußeren Einwirkungen“. Daß es ein inneres Entwicklungsprinzip gibt, bedeutet nicht, „daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürften mitbestimmt und modifiziert sein durch Einwirkungen von außen, vielmehr ist dieses das Wesentliche im Begriff der *Gemeinschaft*, ..., im Begriff der *Welt*“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 39).
 - 6 In *Vita Activa* unterscheidet ARENDT u.a. die folgenden Charakteristika von „Herstellen“ und „Werk“: das Zerstören der Natur, was vom Ziel gerechtfertigt wird; das von einem Modell oder Konzept (Idee), das als Modell in verschiedenen Variationen realisiert werden kann und als Kriterium, als Maßstab oder Richtlinie dient, geführt werden; das von einer Zweck-Mittel-Struktur (Methode) bestimmt werden; das Haben eines Endpunktes, der den Übergang zur Autonomie des Werkes markiert; die Notwendigkeit einer bestimmten Isolierung: das ungestörte Allein-sein mit einer Idee, um die Idee realisieren zu können (erst nach dem Werk kann die Isolierung aufgegeben werden); eine Vorstellung des sozialen Raumes als Einheit, die von der Gleichheit (Gesellen) und/oder zeitlich begrenzten Differenzen (Schüler-Meister) gekennzeichnet wird (ARENDT 1960, S. 124 ff.). Diese Charakteristika weisen auf die Erfahrungen vom Homo faber und nicht auf eine begrenzt verstandene Technik hin.
 - 7 Man könnte behaupten, daß die ganze Sucharbeit nach Normen und Maßstäben, die für die Pädagogik so typisch ist, an die Struktur vom „Herstellen“ und „Schöpfen“ erinnert. Vgl. ARENDT 1960, S. 221: „Zwischen dem Gebrauch der Ideen als Modelle des Herzustellenden und ihrem Gebrauch als Maßstäbe für praktisch-politisches Verhalten ist kein großer Unterschied, und ARISTOTELES vergleicht in einem seiner frühesten Dialoge das „vollkommene Gesetz“, das der Idee am nächsten kommt, mit dem „Senkblei, dem Maß und Kompaß ... (welche) unter allen Werkzeugen eine hervorragende Stellung einnehmen“.
 - 8 Für eine Analyse der damit verbundenen Widersprüche: vgl. OELKERS 1985.
 - 9 Ich verzichte auf den Unterschied zwischen dem Politischen und dem Sozialen, der u.a. von ARENDT gemacht wird. In diesem Kontext handelt es sich um eine Andeutung des zwischenmenschlichen (intersubjektiven) Raumes.
 - 10 Auch der Handlungsbegriff von HABERMAS zum Beispiel impliziert immer eine genuine Pluralität von Akteuren (vgl. BERNSTEIN 1985, S. 14). Diese Pointe macht diesen Praxisbegriff verschieden von demjenigen BENNERS (BENNER 1983) oder WIGGERS (WIGGER 1983).
 - 11 Vgl. auch ARENDT: „This vicarious responsibility for things we have not done, this taking upon ourselves the consequences for things we are entirely innocent of, is the price we pay for the fact that we live our lives not by ourselves but among our fellowmen, and that the faculty of action, ... can be actualized only in one of the many and manifold forms of human community“ (ARENDT 1987, S. 50).

- 12 Das Rechenschaftsablegen, 'logon didonai' ist nach ARENDT von 'politischem' Ursprung, es verweist auf eine 'Verantwortungs- und Antwortpflicht' (ARENDT 1985, S. 58 ff.).
- 13 Vgl. FLITNERS Umschreibung des Erziehungsprozesses mit den Termini „Überlieferung und Eingliederung“ (FLITNER 1983, S. 146, OELKERS 1990, S. 7).

Literatur

- ARENDT, H.: Vita Activa oder vom tätigen Leben. München 1960.
- ARENDT, H.: Vom Leben des Geistes. Bd. II: Das Wollen. München 1979.
- ARENDT, H.: Collective Responsibility. In: BERNAUER, J.W. (Ed.): Amor Mundi. Explorations in the Faith and Thought of Hannah Arendt. Boston 1987, S. 43–50.
- ARENDT, H.: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München 1985.
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: LENZEN, D. / MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I) Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967.
- BERNSTEIN, R.J. (Ed.): Habermas and Modernity. New York und Oxford 1985.
- BIESENBAACH, K.P.: Subjektivität ohne Substanz. Georg Simmels Individualitätsbegriff als produktive Wendung einer theoretischen Ernüchterung. Frankfurt am Main 1988.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Weizlar 1982.
- BOLLNOW, O.F.: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: RÖHRS, H. / SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main 1989, S. 53–70.
- DERRIDA, J.: The politics of friendship. In: The Journal of Philosophy 85 (1988), S. 632–644.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders. Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN, Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Ist Erziehung sittlich erlaubt? (1979) In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 190–197.
- FLITNER, W.: Erziehung (1958). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989). S. 398–412.
- FRANK, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer 'postmodernen' Toterklärung. Frankfurt am Main 1986.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main 1985.
- HABERMAS, J.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1988.
- HELLEMANS, M.: De uitdaging van het post-modernisme. In: Pedagogisch Tijdschrift 14 (1989), S. 99–109.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main 1982.
- KALFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 455–476.
- LEVINAS, E.: Het ik en de totaliteit. In: Ders.: Het menselijk gelaat. Baarn und Ambo 1982, S. 108–135.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik'. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 739–768.
- OELKERS, J.: Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 249–287.
- OELKERS, J.: Pessimismus und Pädagogik. Eine historische Erinnerung. In: LÖWISCH, D.J. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin 1988, S. 167–181.
- OELKERS, J.: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bielefeld 1990. (Ms.)

- SANER, H.: Die philosophische Bedeutung der Geburt. In: *Studia Philosophica* 35 (1975), S. 147–171.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. v. LICHENSTEIN, E. Paderborn 1959, S. 36–243.
- VASSE, D.: L' enfant où la violence de la demande. In: *Lumière et vie* (1982), H. 157, S. 49–59.
- VERSCHAFFEL, B.: *De Glans der Dingen*. Mechelen 1989.
- WIGGER, L.: *Handlungstheorie und Pädagogik*. (Beiträge zur Pädagogik 2.) St. Augustin 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jan Masschelein, Wijnbergenstraat 19, B-3200 Kessel-Lo.